

## EL SENTIDO DE LOS SABERES ESCOLARES: LA EXPERIENCIA DE ESCOLARIZACIÓN DE ALUMNAS DE ENSEÑANZA SECUNDARIA

---

NIEVES BLANCO GARCÍA

Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Málaga

**RESUMEN:** El texto ofrece algunas reflexiones sobre el sentido de los saberes escolares que la escuela pone a disposición de las y los estudiantes de enseñanza secundaria. Toma como punto de partida la experiencia de relación con la escuela de alumnas de enseñanza secundaria, en muchos casos con una trayectoria de éxito escolar, a través de entrevistas en profundidad. Hemos indagado sobre el sentido que tiene para ellas el trabajo escolar y lo que les reporta, las razones por las que sienten que les vale la pena hacer lo que hacen, dónde y en quién encuentran los apoyos para sostener su interés y su esfuerzo. Con ello, pensamos que podremos comprender mejor qué es lo que posibilita que estas chicas se dejen afectar por lo que la escuela les ofrece y se queden con algo fundamental para sí (Longobardi, 2002); fundamental tanto en cuanto a que sea

importante como a su cualidad de fundamento, de base, sobre la que ir edificando su vida.

Esta es la tarea central de la escuela, pero sabemos de la dificultad que las profesoras y profesores tenemos en la actualidad para cumplir con ella; de ahí la necesidad de pensar, de encontrar nuevas respuestas a nuestro papel y al sentido de los saberes que ofrecemos a las y los jóvenes. La propuesta, en esta contribución, es comenzar a hacerlo prestando atención a la experiencia y a la reflexión de las chicas, que según todos los estudios son las que mantienen una relación más satisfactoria con los saberes escolares.

**PALABRAS CLAVE:** Saberes escolares, experiencia pedagógica, éxito en los estudios, enseñanza secundaria, alumnas.

### La escuela, los saberes y el sentido

Un principio social y educativo básico es que los adultos debemos asumir la responsabilidad sobre la gente joven; y que parte de esa responsabilidad es posibilitar que mantengan el vínculo con las tradiciones, con la cultura, con las narrativas que permiten dar sentido a la realidad, y que ya estaban aquí antes de que ellas y ellos llegaran (Hannah Arendt 1996). Eso es lo que hace exigible que los conocimientos que enseñamos valgan la pena; y que se enseñen en el contexto de una relación pedagógica de autoridad: es decir, a través de la mediación de una profesora, de un profesor, que se hace garante del sentido

de aquello que enseña; que no repite sino que recrea. Como adultos, como docentes, asumimos la responsabilidad de ofrecer un saber que sirva para la vida, que ayude a las y los jóvenes a vivir (Blanco 2006).

Las condiciones actuales hacen que el trabajo de la escuela sea complejo y su éxito muy incierto. Escuchar a las alumnas y a los alumnos, prestar atención a su experiencia, al modo en que dan sentido a lo que son y a lo que hacen, puede constituir un buen acercamiento a la comprensión de la realidad y a encontrar esas nuevas respuestas para cumplir con nuestra responsabilidad como educadores.

No podemos vivir sin dar sentido a nuestro actuar, a lo que hacemos y sentimos, al mundo a nuestro alrededor y a nosotros mismos en relación a él. Sentido tiene la misma raíz que sentir y sentimientos. Una de sus acepciones se refiere a razón, entendimiento, a la capacidad de discernir las cosas; otra señala la inteligencia o el conocimiento con que se hace algo; y, en la última acepción según la RAE, el sentido indica la razón de ser, la finalidad de algo.

Que algo tenga sentido está en función de la finalidad, de su razón de ser, que es lo que nos mueve a actuar, lo que dirige la acción y el modo en que estamos en ella: lo que hacemos y lo que (y cómo nos) sentimos al hacerlo. El sentido está vinculado a la experiencia y siempre es una relación (Charlot 2006); es siempre particular, personal, y se vincula al contexto escolar pero también a la historia de ese chico o esa chica, a sus expectativas, sus experiencias previas, cómo se vive a sí misma o a sí mismo, cómo percibe sus capacidades, cómo se relaciona con el mundo (Contreras 2007). El sentido, por tanto no tiene sólo ni fundamentalmente, una dimensión cognitiva; en él se implica la totalidad de la persona.

Dice la RAE que saber es conocer algo o tener habilidad para hacer algo. Saber y conocimiento son dos términos próximos pero no equivalentes (Zambrano 2000). Hay una extraordinaria dificultad para establecer a qué se denomina saber. En las lenguas de origen latino, saber significa “tener sabor, tener un gusto agradable; en sentido figurado significa tener sabiduría y buen juicio” (Beillerot 1998, 21). Esta autora señala las dos acepciones fundamentales de este término: como conjuntos de conocimientos, como productos que pueden clasificarse, acumularse, que se encuentran en libros o bases de datos; otra, como proceso, y por tanto, donde se enfatiza la relación del saber con quien conoce. En ella se pone el acento en la apropiación del saber, cómo se produce y cómo se facilita.

En el presente estudio, la acepción de saber que nos interesa es esta segunda, aquella que busca explorar la relación que existe entre el sujeto que conoce y lo que conoce, desde la idea de que no existe un saber independiente del sujeto que conoce. Saber tiene un vínculo con la experiencia, con lo vivido, con las emociones, y al tiempo un carácter no meramente especulativo, sino práctico, vinculado a la acción. El saber está vinculado a alguien y a un contexto, es concreto. Quien sabe y lo que se sabe no puede separarse.

Para que una alumna, un alumno aprenda algo, y lo haga con sentido profundo, es decir, transformándose (porque algo le ha sucedido), no basta con que alguien ponga conocimiento o saber a su disposición. Hace falta un acto de pasividad activa, un dejarse, un consentir; ese con-sentir que posibilita sentir, dejarse afectar y hacerlo en relación a algo y a alguien: a su maestra, a su maestro, y a aquello que le está ofreciendo. Un proceso rico y complejo, sobre el que conocemos poco.

### **Indagando sobre el sentido de los saberes en alumnas de secundaria**

Para acercarnos a la comprensión de una relación fructífera, con sentido, con los saberes escolares hemos elegido a algunas alumnas de enseñanza secundaria, tratando de conocer cómo viven ese proceso y qué lo posibilita. A través de entrevistas en profundidad con chicas de entre 15 y 17 años, muchas de ellas con una trayectoria de éxito escolar, hemos buscado indagar sobre el modo en que se viven como estudiantes, sobre el sentido que tiene para ellas el trabajo escolar y lo que les reporta, las razones por las que sienten que les vale la pena hacer lo que hacen, dónde y en quién encuentran los apoyos para sostener su interés y su esfuerzo. Se trata de un estudio exploratorio, en un campo sobre el que carecemos de información y de análisis detallados.

Indagar en estos aspectos nos parece muy importante en un contexto en el que hay una gran preocupación social por la desafección de los estudiantes ante la escuela, por las dificultades para lograr que se involucren en las tareas escolares, que se materializan en altos índices de fracaso escolar (en torno al 30% en España). Y hacerlo desde la perspectiva de quienes logran establecer una relación positiva con la escuela, alcanzando los estándares exigidos, que es a lo que se denomina éxito escolar. Y son las chicas las que, en todos los estudios y en diferentes contextos, alcanzan mayores niveles de éxito, tanto en términos de calificaciones escolares como de relaciones con la escolarización (Mec 2010; Pisa 2006; Oede 2009). Se trata de un estudio necesario y novedoso, por cuanto no

existen investigaciones que centren su atención en el éxito escolar y aún menos en las chicas. Por otra parte, y como enfoque pedagógico y político, también está presente la apuesta por partir de lo bueno que ya existe en la escuela (Lelario 2010) para aprender de ello.

**Tener una buena vida.** Este podríamos decir que sería el motor de las acciones y del sentido que las chicas que hemos entrevistado encuentran a la escolaridad. No es que el presente carezca de valor, pero estas adolescentes evidencian una relación muy explícita y muy potente entre el estudio actual y su vida en el futuro, donde el trabajo ocupa un papel muy explícito. Al mismo tiempo, ninguna de ellas ha dejado de mencionar la importancia que le dan a tener más cultura, a prepararte para la vida en un sentido amplio, pero también en la gratificación de comprender, la de satisfacer la curiosidad que tienen.

El valor de “tener una buena vida” se orienta hacia el futuro y, de modo muy definido, hacia el trabajo aunque no sólo ni fundamentalmente como una fuente de bienes materiales, sino de posibilidades de gratificación íntima, de “estar bien”. Parecería que estas chicas tienen claro que el tener no es la medida del ser. Se trataría de una relación no meramente instrumental con los estudios, sino que están mostrando sentido práctico, buscando elecciones que les permitan tener más oportunidades (según los parámetros de la realidad) y la satisfacción de hacer algo que les gratifica, en lo que se sienten bien.

Esa proyección de futuro parece sensata y corresponde a la realidad que viven. Por una parte, corresponde a lo que les dicen en sus casas y sus profesores, lo que constatan a su alrededor; y, sobre todo la secundaria, no está planteada para atender al presente, ni los contenidos que se trabajan resulta fácil conectarlos con la realidad (por su academismo).

**Una búsqueda apoyada en *responsabilidad y esfuerzo*.** La mayor parte de estas estudiantes se consideran responsables, organizadas, y dicen realiza un gran esfuerzo. Esa capacidad de esfuerzo, la voluntad de perseguir una meta, es lo que creen todas ellas que les falta a los chicos y a algunas chicas; alguna indica que no pueden, no quieren o no saben mirar más allá del ahora mismo. Que no logran traspasar las fronteras del hoy. Y aunque su razonamiento es muy coherente, porque no hace sino utilizar como referente sus propias motivaciones, también estaría indicando que, en el presente, no es posible encontrar la fuente de sentido o de gratificación suficiente como para generar interés y esfuerzo.

Un esfuerzo que ellas hacen porque es necesario, no porque sea placentero en sí mismo (aunque tratan de que lo sea). Y que les supone renunciaciones: a pasar más tiempo con las amigas, por ejemplo, y a tener –en algunos casos- conflictos con sus novios. El esfuerzo que hacen (que a menudo es mucho) vale la pena porque, además o más allá de que es necesario para alcanzar sus metas, es el modo de sentirse bien consigo mismas, al “hacer bien lo que tengo que hacer” y no conformarse con menos de lo que saben que pueden lograr.

**Con los pies en la tierra: confianza y realismo.** Estas adolescentes confían en sí, en sus capacidades, para buscar y alcanzar el éxito en sus tareas. Una confianza basada en una autoestima alta, pero también en el reconocimiento –a menudo expresado en forma de agradecimiento- a quienes las apoyan.

Con sentido realista y sensato, conocen sus posibilidades y están dispuestas a sacar de ellas el mejor partido; de llevarlas al máximo, de no conformarse con menos. Y, al mismo tiempo, su deseo es realista, tiene medida. Ese poner pie en tierra tiene una base importante en la confianza que tienen en sí mismas, en el sentido positivo con que parecen vivir; y también tiene mucho que ver su familia.

El padre y, de modo muy definido la madre, son un importante apoyo y valoran mucho la escuela como forma de proporcionar a sus hijas un buen futuro. Y, dado que la mayoría no tiene estudios, las chicas valoran lo que éstos pueden proporcionar. No sólo ni quizá fundamentalmente en términos materiales. En varias de ellas hay una consciencia muy fuerte de que su madre estaría más satisfecha consigo misma, que dispondría de más tiempo o de una mejor calidad de vida si hubiera podido estudiar (entendida esa calidad no sólo ni tanto como más recursos sino como más gratificación).

**La mediación de las profesoras y los profesores.** Estas chicas reconocen que es importante la profesora o el profesor para establecer una buena relación con los conocimientos escolares, para hacer la materia sea más atractiva, tenga más sentido, sea más fácil... en contextos de enseñanza, en su mayoría, muy académicos y tradicionales.

Buscan y valoran una profesora, un profesor que responde a la esencia de lo que sabemos que es: alguien que enseña algo a alguien. Ellas hablan de ambos aspectos: del dominio de la materia y de su capacidad para ponerla a disposición de sus estudiantes haciéndolos pensar, y de esa sensibilidad pedagógica, de esa cercanía personal capaz de

llegar a ti, a tu interior. Hacer pensar y tocar los corazones, como lo definía una de las alumnas.

No hay separación entre lo personal y lo profesional; se unen, como es obvio, en la misma persona que es la que se muestra entera, completa, en la relación pedagógica. Nunca hay una separación de ambos aspectos, los personales y los profesionales: nunca hablan de alguien que era muy buena persona pero que no sabía, o que no anima a aprender; ni tampoco de alguien que sabe mucho (e incluso que sabe enseñarlo) pero con quien no establecen vínculo personal, o que no valoran sus cualidades de relación.

Lo que parece que permite establecer relaciones apropiadas con el profesor y con el conocimiento escolar, es que esta profesora, este profesor, esté presente en la relación, que sientan que son alguien para ellas... Que “vean” a sus estudiantes, que los tengan presentes como personas, no como alumnos, como entes abstractos. Es por eso que la ausencia de esa relación, o cuando se declina en negativo, produce sufrimiento y un daño que, a veces, perdura mucho tiempo.

Es de destacar que quienes han tenido un significado especial (a menudo positivo, pero también negativo) en su vida escolar han sido profesoras en mucha mayor medida que profesores; pero es importante señalar que no son conscientes de este hecho, es decir, no le otorgan un sentido y un valor.

## **Algunas reflexiones finales.... Apuntes para pensar en la misión de la escuela**

¿Qué podemos aprender sobre el saber y las condiciones para que sea posible que tenga un sentido vital, “gratuito” (del gratis et amore) en lugar del sinsentido o de la mera instrumentalidad? Aunque el estudio es exploratorio, hay algunas reflexiones que derivan de los datos recogidos.

Parece que, incluso para las jóvenes con buena relación con la escuela, es difícil encontrar en ella un lugar en el que satisfacer demandas ligadas al presente, tanto sea referidas a encontrar respuestas a sus necesidades, intereses y problemas como a encontrar respuestas a la realidad, a lo que está sucediendo en el mundo a su alrededor. Esto es coherente, y sin duda una consecuencia, de la orientación academicista de la secundaria y que cada vez impregna más a la primaria (Blanco 2000).

Sin embargo, en estas estudiantes las consecuencias no son la desconexión de la escuela, sino más bien la aceptación de una renuncia. Porque ellas logran generar y sostener un deseo fuerte, que se proyecta hacia el futuro. Quienes no pueden hacerlo, lo pagan en términos de sinsentido y de un desinterés que, en muchas y sobre todo muchos, se traduce en “fracaso escolar”. En todo caso, en la “renuncia a sacar de la escuela algo para sí” (Longobardi 2002, 53). La escuela, y las condiciones sociales actuales, parecen favorecer una relación utilitarista con el saber. Y eso hace que nuestro papel como docentes sea más necesario (Lelario 2010; Van Manen 2004; Meirieu 2006).

¿Cómo favorecer un aprendizaje con sentido, y arraigado en el presente sin renunciar a la proyección de futuro? Necesitamos debatir sobre el valor del conocimiento que ofrece la escuela, sobre qué conocimiento es realmente poderoso, aquel que proporciona explicaciones más plausibles y nuevas formas de pensar sobre el mundo, así como herramientas para participar en cuestiones políticas, morales o de otra naturaleza. Y aprovechar la tradición amplia y dilatada, aunque con poca capacidad de extenderse y generalizarse, de formas de organizar y poner ese conocimiento poderoso a disposición de las criaturas, y hacer que el aprendizaje tenga sentido, sea placentero y útil. En ellas se ha prestado atención al qué, al cómo y siempre han requerido que las maestras, los maestros, hagan suyo ese conocimiento en algún grado (Beane 2005; Hernández y Ventura 1992).

Las profesoras y los profesores tenemos un papel muy importante para facilitar u obstaculizar el aprendizaje de las chicas y de los chicos (Van Manen 2004); el nuestro es un papel de mediación (Zambrano 2000), de creación de relación con el conocimiento, con la cultura (Blanco 2006). El papel del profesorado, como garante de sentido, como mediación para acceder al sentido y al deseo, es más prioritario y más imprescindible cuanto menor es la fuerza del deseo de los alumnos y, por tanto, mayores son sus dificultades para encontrar algún sentido gratificante a su experiencia escolar, a su relación con el saber.

En el caso de las profesoras, esa relación con el saber adquiere una cualidad peculiar, porque la inmensa mayoría del conocimiento en el que hemos sido iniciadas y que debemos transmitir, nos excluye como sujetos. Un conocimiento que no sólo no recoge sino que niega la especificidad y la existencia de nuestra experiencia en el mundo. Esto plantea un problema importante tanto respecto a la necesidad y la complejidad de una relación libre con ese conocimiento, con esas tradiciones, como respecto a nuestra responsabilidad en la mediación, sobre todo con las alumnas (Cabaleiro 2003). Ha resultado claro en

las entrevistas realizadas la referencia tan importante que para estas alumnas han sido y son sus maestras y profesoras. Pero también parece claro que no existe consciencia de ello por su parte; y por lo que sabemos, que no es mucho, parece que muchas maestras tampoco son conscientes de esa responsabilidad. La dificultad es que la potencia de ese vínculo se debilita si ni ellas ni las otras mujeres son conscientes de ello y le dan valor. Es esa consciencia lo que hace simbólico, lo que inscribe significados disponibles en el mundo y, como dice Luisa Muraro, lo que hace que entren en el mundo de las cosas irrenunciables. Por ahora, ni las niñas son conscientes ni le dan valor a esa presencia de mujeres y de maestras (ni las investigadoras han sido capaces de verlas), ni las maestras tienen en su mayoría consciencia de su valor en esa genealogía, de su papel como referentes y creadoras de sentido propio para las alumnas (también son creadoras de sentido para los alumnos, pero de otro modo y con otros efectos). Todo ello debe ser pensado en términos de genealogía femenina, imprescindible para las alumnas encuentren referentes vitales necesarios para apoyar su libertad en el mundo (Blanco 2008).

## Referencias

- Arendt, Hannah (1996). *Entre el pasado y el futuro*. Barcelona: Península.
- Beane, James (2005). *La integración del curriculum. El diseño del núcleo de la educación democrática*. Madrid: Morata.
- Beillerot, Jacky, Blanchard-Laville, Claudine y Mosconi, Nicole (1998). *Saber y relación con el saber*. Barcelona: Paidós.
- Blanco, Nieves (2000). "Reforma e identidad profesional del profesorado de secundaria". En José I. Rivas (coord.), *Profesorado y reforma: ¿un cambio en las prácticas de los docentes?* (61-73). Málaga: Aljibe.
- Blanco, Nieves (2006). "Saber para vivir". En Anna M<sup>a</sup> Piussi y Ana Mañeru (coords.), *Educación, nombre común femenino* (pp. 158-183). Barcelona: Octaedro.
- Blanco, Nieves (2008). "Reconocer autoridad femenina en la educación". En Marta García, Adelina Calvo y Teresa Susinos (eds.), *Las mujeres cambian la educación* (151-167). Madrid: Narcea.
- Cabaleiro, Julia (2003). "Dones a les aules i a la història: relacions de resonància". Duoda, *Revista d'estudis feministes*, 24, 145-156.
- Contreras, José (2007). Personalizar la relación. Texto inédito.
- Charlot, Bernard (2006). *La relación con el saber*. Montevideo: ediciones Trilce.



Hernández, Fernando y Ventura, Montserrat (1992). *La organización del currículum por proyectos de trabajo*. Barcelona: Graó.

Lelario, Antonietta, Cosentino, Vita y Armellini, Guido (2010). *Buenas noticias de la escuela*. Madrid: Sabina editorial.

Longobardi, Giannina (2002). "Una cuestión de gracia". En *Diótima. El perfume de la maestra* (51-59). Barcelona: Icaria.

Meirieu, Philippe (2006). *Carta a un joven profesor*. Barcelona: Graó.

Perrenoud, Philippe (2006). *El oficio del alumno y el sentido del trabajo escolar*. Barcelona: Editorial Popular.

Van Manen, Max (2004). *El tono en la enseñanza*. Barcelona: Paidós.

Zambrano, María (2007). *Filosofía y educación. Manuscritos*. Edición de Ángel Casado y Juana Sánchez-Gey. Málaga: Editorial Ágora.